

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: 1. stupeň

**Slovní hodnocení na 1.stupni ZŠ
v České Lípě**

Verbal evaluation of the 1st grade on the Basic School
in Česká Lípa

Autor:

Jana SVOBODOVÁ (FRANTOVÁ)

Podpis:

.....

Adresa:

Vladimířská 2527

470 06, Česká Lípa

Vedoucí práce: Mgr. Radka Harazinová

Konzultant: Ing. Iva Krabačová, Ph.D.; Mgr. Jana Odehnalová

Počet

stran	slov	grafů	tabulek	pramenů	příloh
60	8053	9	1	15	4

V Liberci dne: 18. 04. 2006

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultanty.

Poděkování:

Děkuji Mgr. Radce Harazinové za to, že mě přivedla k tématu této práce.

Zvláštní dík patří celé rodině Krabačové a Capouškové za veškerou pomoc a podporu, bez které bych tuto práci sotva dokončila.

Nakonec je třeba ještě poděkovat mé 18ti měsíční dcerce Nelince za trpělivost s mámou, která komunikovala častěji s počítačem než s ní samotnou.

Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ v České Lípě

SVOBODOVÁ-FRANTOVÁ

DP–2006

Vedoucí DP: Mgr. Radka Harazinová

Jana

Anotace

Diplomová práce se zabývá rozbořem školních hodnocení na 1. stupni základních škol v České Lípě. Teoretická část je rozdělena na klasifikaci a slovní hodnocení. Je jednotlivě popisována jejich informační hodnota, motivační zákonitosti a působení na dítě.

Empirická část je věnována výzkumu používání hodnocení. Z vyhodnocených dotazníků a z odpovědí na hlavní otázky empirického výzkumu vyplývá, že si učitelé plně uvědomují kladné působení slovního hodnocení na osobnost žáka. Řada z nich ho však nepoužívá převážně z důvodu časové náročnosti.

Klíčová slova:

Školní hodnocení

Klasifikace

Slovní hodnocení

Základní škola

Verbal Evaluation of the 1st Grade on the Basic School in Česká Lípa

Annotation

The Diploma Thesis deals with the analysis of the school results' evaluation on the 1st grade of Basic Schools in Ceska Lipa. Theoretical part is divided into marking and verbal evaluation. There is individual description of their information value, motivation relation and influence on a child. Empirical part examines how often the word evaluation is used. Questionnaires are deeply studied. From the answers on the main questionnaire's questions it can be deduced, those teachers fully acknowledge the importance of the word evaluation on the pupil's personality. However, the majority of teachers do not use it mainly due to the lack of free time.

Key words:

School evaluation

Classification

Verbal evaluation

Primary school

Verbal Bewertung an den Grundschulen in Česká Lípa

Annotation

Die Diplomarbeit befasst sich mit der Analyse der Schulbewertung auf der 1. Stufe der Grundschulen in Česká Lípa. Der theoretische Teil ist auf die Bereiche „Klassifikation“ und „verbal Bewertung“ eingeteilt.

Der empirische Teil untersucht die Anwendbarkeit der verbalen Bewertung. Die Auswertung der Fragebogen und der Antworten auf die Hauptfragen der empirischen Untersuchung hat ergeben, dass die Lehrer des positiven Auswirkens der verbal Bewertung auf die Persönlichkeit des Schülers sich völlig bewusst sind. Eine ganze Reihe von ihnen benutzt jedoch die verbale Bewertung wegen dessen zeitlichen Aufwandes nicht.

Schlagwörter:

Schulbewertung

Klassifikation

Verbal Bewertung

Grundschule

Obsah

I. Teoretická část

1. Úvod.....	10
2. Školní hodnocení.....	11
2.1 Typy školního hodnocení a jejich působení na dítě.....	14
2.1.1 Klasifikace.....	14
2.1.2 Slovní hodnocení	21
2.2. Jak vnímají hodnocení zúčastnění.....	26
2.2.1 Učitel.....	26
2.2.2 Dítě.....	26
2.2.3 Rodič.....	28
2.3 Klasifikace versus slovní hodnocení očima psychologa.....	29

II. Empirická část

1. Cíl.....	33
2. Stanovení hlavních otázek výzkumného problému.....	33
3. Použité metody výzkumu.....	34
4. Popis prostředí výzkumu.....	35
5. Vlastní výzkum.....	37
5.1 Délka Vaší praxe na 1.st.ZŠ?.....	38
5.2 Věk.....	39
5.3 Typ absolvované vysoké školy.....	40
5.4 Při průběžném hodnocení žáků upřednostňujete?.....	41
5.5 Jak dlouho používáte průběžné slovní hodnocení?.....	42
5.6 Pokud nepoužíváte slovní hodnocení, je to hlavně z důvodu.....	43
5.7 Jaký vidíte hlavní přínos slovního hodnocení?.....	44
5.8 Jaké máte zkušenosti s přijetím slovního hodnocení rodiči?.....	45

5.9 V čem vidíte hlavní překážku v použití slovního hodnocení?	46
5.10 Jak podle Vás působí slovní hodnocení na žáky?.....	47
5.11 Při tvorbě slovního hodnocení se inspirujete	48
6. Vyhodnocení hlavních otázek výzkumného problému.....	49
7. Závěr.....	50
8. Seznam použité literatury.....	51
9. Přílohy	
1. Dotazník	
2. Školský zákon	
3. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání	
4. Příklad závěrečného vysvědčení v 1. třídě formou slovního hodnocení	

I. Teoretická část

1 Úvod

Diplomová práce je zaměřena na získání přehledu o využívání jednotlivých forem školního hodnocení na 1. stupni základních škol v České Lípě. Toto téma je již několik let aktuální a velmi diskutované, jak v řadách pedagogů, psychologů, tak i v pedagogických výzkumných ústavech.

Školní hodnocení a jeho působení je zvláště důležité na 1. stupni základních škol, kde se s ním děti setkávají vůbec poprvé. Právě tyto první pocity doprovázející hodnocení, pak budou žáci prožívat v mírné obměně celou svou školní docházku.

Snahou této práce bylo zachytit nejdůležitější skutečnosti provázející oba zásadní typy školního hodnocení – klasifikaci a slovní hodnocení.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je věnována důkladnějšímu popisu školních hodnocení a jejich vnímání zúčastněnými (žáky, učiteli, rodiči). Dále je pro porovnání doplněna kapitola, která naznačuje pohled psychologů na tuto problematiku. Empirická část pak vychází ze zpracování dotazníků, které byly předloženy učitelům učícím na 1. stupni základních škol na všech státních i soukromých školách v České Lípě.

2 Školní hodnocení

Hodnocení výkonů žáka je zvláště ožehavé na začátku školní docházky. Je to období velké změny v životě dítěte. V této náročné situaci nejde ani tak o dosažení co nejlepších výkonů dítěte v úkolech, které škola klade, jako spíše o to, aby dítě získalo zkušenost ze školy jako z místa, kde je spokojené, dělá něco zajímavého a nemá strach (Čáp, 1993). Matějček (Matějček, 1994) vyzdvihuje pocit jistoty ve vztazích mezi „svými“ lidmi. Houška (1993) toto rozvádí: „Dítě potřebuje mít své jistoty – patřit do skupiny lidí, kteří ho mají rádi (a ono má rádo je), kteří mu pomohou nebo se ho v případě potřeby zastanou. Také učitel a rodiče musí dítěti dávat pocit jistoty – trvalého kladného citu. Učitel nemůže být pro dítě indiferentní a už vůbec ne „nepřátelskou“ osobou. Takový učitel dítě nevychovává, ale poškozuj.“

Školní hodnocení nejenom informuje o výuce, ale je zároveň nezbytnou součástí výuky. Má-li být výuka pro žáka prospěšná, musí školní hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Aby byla výuka pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž děti školou povinné tráví valnou část svého času (Slavík, 1999). Kvalita školního hodnocení tedy rozhoduje o celkové kvalitě školní práce.

Z práce Koláře et al. (Kolář et al., 1998) vyplývá problém, že hodnocení velmi často přerůstá své funkce a stává se téměř rozhodujícím momentem chování žáků.

Podle Čápa (Čáp, 1993) plní hodnocení žákova výkonu několik funkcí. Především sděluje žákovi, jakého výkonu dosáhl

a zároveň informuje učitele o výsledcích jeho práce ve třídě. Rovněž podává přehled o výkonech žáka jeho rodičům. Neméně důležitou je pro žáka motivační funkce, kdy hodnocení je odměnou za příznivý výkon nebo potrestáním nedostatečného výkonu. Jedná se tedy o sociální učení posilováním.

Prognostická funkce hodnocení je spojena s udělením určitého oprávnění. Podle výkonu v určitém ročníku se usuzuje, že žák je způsobilý k tomu, aby navštěvoval další třídu nebo školu určitého druhu; uděluje se mu oprávnění k takovému pokračování v dalším vzdělání.

Kolář et al. (Kolář et al., 1998) navíc zmiňuje funkci regulační (z pohledu učitele) a seberegulační (z pohledu žáka).

Kjaergaard a Martineniene (Kjaergaard; Martineniene, 1997) zdůrazňují, že by školní hodnocení mělo vždy probíhat ze čtyř úhlů pohledu. A to: žákovského hodnocení učitelovy práce a chování ve třídě, žákovského sebehodnocení, učitelovo hodnocení výsledků žáků a učitelovo sebehodnocení. Potom se jedná o hodnocení společné, prováděné oběma směry – hodnocení je v morální rovnováze.

Dle Jarošové (Jarošová, 2004a) se předmět školního hodnocení vymezuje stanovením kritérií, podle nichž má být žák hodnocen. Kritérium hodnocení vymezuje to, co je důležité. Objekt, v tomto případě žák, je hodnocen podle toho, zda danou vlastnost má, nemá, nebo ji má v omezené míře.

Kritérium, které poměřuje kvalitu školního výkonu nebo chování žáka, je vyjádřením určité kompetence nebo složky kompetence, které jsou zároveň společenskou i osobní hodnotou. Kompetence posuzované příslušnými kritérii vypovídají o cílech výuky.

Čáp (Čáp, 1993) rozlišuje tři různé možnosti hodnocení žáka. Při sociální vztahové normě se srovnává jedincův výkon s průměrem třídy. Při individuální vztahové normě se srovnává žákův výkon s jeho vlastním předchozím výkonem. Věcná norma pak výkon srovnává s učebním cílem.

2.1 Typy školního hodnocení a jejich působení na dítě

2.1.1 Klasifikace

Obecně rozumíme klasifikací třídění, zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd atd. (třídění či klasifikace rostlin, nemocí, technických zařízení, ras...).

Zároveň hodnocení slouží k porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém je rozlišováno „lepší“ od „horšího“ (Slavík, 1999).

Proces klasifikace můžeme považovat za desintegrační, kdy objekt je odlišen od ostatních objektů množiny a zároveň za manipulační vzhledem k faktu, že objekt je zařazen nezávisle na své vůli (Číhalová; Mayer, 1997).

Objektivita klasifikace:

Podle Číhalové a Mayera (Číhalová; Mayer, 1997) je požadavek objektivity klasifikace v běžné školní praxi nesplnitelný, jelikož nejsou jednotně stanovena podrobná pravidla klasifikace všech klasifikovaných úkonů. Výstupy jednotlivých etap vzdělání nejsou převoditelné na metrické veličiny ani nemohou být zpracovány binárně. Pokud spojujeme požadavek objektivity klasifikace se spravedlností, nemůže být tudíž klasifikace ani spravedlivá.

Také Čáp (Čáp, 1993) poukazuje na nízkou objektivitu známek, popřípadě značnou subjektivitu hodnocení vyjádřeného známku. To je zřejmé především z toho, že se různí učitelé značně liší v posuzování téhož žákova výkonu. Při anonymním posuzování jedné písemné práce se různí učitelé liší o dva i více

stupňů. Vyznamenání na jedné škole udává jinou úroveň výkonů žáka než vyznamenání na jiné škole.

Základní otázkou analýzy (hodnocení) výkonu jsou kritéria – mohou to být cíle, stanovené normy, výkony ostatních žáků, předchozí výkon daného žáka, atd. (Kolář et al., 1998). Je jasné, že se klasifikace výrazně liší podle různě preferovaných kritérií.

Mertin (Mertin, 2003) uvádí, že podklady pro klasifikaci bývají jednotné pro všechny žáky ve třídě. Pokládáme tuto objektivitu za přednost. Jenže jestliže jsme už přijali (alespoň na obecné úrovni), že každé dítě je jiné, pak je nelogické, abychom trvale uplatňovali jeden způsob poměřování výsledků.

Informační hodnota známky:

Podle Čápa (Čáp, 1993) lze považovat známku za krajně zjednodušenou a abstraktní formu hodnocení s nízkou informační hodnotou. Při hodnocení školního prospěchu je zapotřebí vědět, co konkrétně žák dělá dobře a co ne, v čem jsou jeho chyby, čím jsou způsobeny, jak je možné je překonat. Tyto informace jsou nezbytné nejen pro žáka, ale i pro jeho rodiče a učitele, aby mu mohli pomoci v dalším učení. Zámka o tom nevypovídá.

Slavík (Slavík, 1999) uvádí, že známky jsou pouze číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze: dvojka symbolizuje horší výkon než jednička, trojka je lepší hodnocení než čtyřka nebo pětka atd. Žádnou jinou informaci než stanovení pořadí ze známky nezískáme.

Působení na žáka:

Známka, jíž se přikládá pouze nevinná úloha aspektu, který odráží a zafixovává výsledek hodnocení, se v praxi stává pro dítě zdrojem radosti nebo smutku (Amonašvili, 1987).

Podle dlouholeté praxe a výzkumu Číhalové a Mayera (Číhalová; Mayer, 1997) působí známky na podstatnou část dětí negativně, některé z nich známky neurotizují, výjimečně i traumatizují. U mnohých jedinců jsou příčinou vzniku pocitu méněcennosti a vedle dalších vlivů vedou k tomu, že se dítě dostává na okraj společnosti. Orientačně v procentech působí známky motivačně kladně na 10,4% žáků a průkazný vliv nemají na 35,4% žáků.

Kovaliková (Kovaliková, 1995) upozorňuje na to, že tradiční systém zkoušení vytváří prostředí, v němž se žák cítí ohrožen. Musí být neustále ve střehu a to blokuje schopnost jeho mozku učit se a ukládat získané informace do dlouhodobé paměti.

Známkování vytváří stres, potlačuje žákovo sebevědomí, neumožňuje sebehodnocení, není nasměrováno k vnitřní odměně – k radosti ze zvládnutého úkolu, ale odklání pozornost žáka k odměně vnější - k získání dobré známky, bez ohledu na trvalost a hloubku osvojených vědomostí.

Od žáka se očekává, že musí být kdykoliv na zkoušení připraven, že musí vždy pracovat na maximální výkon. Nemá žádnou možnost volby, nemá možnost se připravit, např. vypracovat si podle různých zdrojů informací osnovu, podle níž by mohl hovořit. Při diktátech a jejich opravě nemá možnost používat jazykové příručky a slovníky, nemá možnost zeptat se.

Kdo z dospělých by dokázal takto pracovat? Co udělá běžný uživatel jazyka, ale také profesionál s ukončeným

vysokoškolským jazykovým vzděláním, má-li pochybnost o některém jazykovém jevu? Vyhledá si ho v Pravidlech či jiných jazykových příručkách. Udělá tedy něco, co se u žáka základní školy považuje za nepřípustné.

Současný systém známkování je možno často považovat za náhodný, neprůkazný. Žák je ovlivněn strachem, je řízen, ovládán, ba přímo vláčen k „jednotnému“ vnucenému cíli, k získání co nejlepší známky (Staudková, 2000).

Známka jako motivace:

Dle Jarošové (Jarošová, 2004c) učitelé často tvrdí, že bez klasifikace žáci nemají motivaci k učení, jinými slovy, známka jim slouží jako donucovací prostředek. Plní funkci vnější motivace. Holt (Holt, 1994) však poukazuje na to, že děti se obecně učí rády a z vlastní iniciativy – vnitřní motivace.

Děti, které jsou motivovány známkami, se učí zas jen pro dosažení dobré známky. Podstata učení, jeho smysl, smysl a význam jednotlivých předmětů jim uniká, je mimo obzor jejich zájmu (Číhalová; Mayer, 1997).

Své individuální postoje k probírané látce považují v souvislosti se školní prací za vedlejší, protože to není předmět zkoušení, není z toho známka. Bezprostředním cílem školního snažení rozhodující u většiny dětí i jejich rodičů není získání kvalitních postojů a životně důležitých kompetencí. Cílem se stává dosažení dobré známky. Jestliže tedy známky děti motivují k činnosti (nejen k učení, ale i k podvádění, k opisování a k biflování nepochopených vzorečků nazpaměť), pak cílem a smyslem této motivace je dosažení známky, nikoliv získání postojů, orientace v oboru, kompetencí, kvalitního vzdělávání.

Požadavky učitelů, uplatňované prostřednictvím známek, vedou děti k co nejsnadnější, a tedy nej povrchnější cestě za dobrou známkou bez ohledu na prostředky: na opisování, učení se nazpaměť těch partií, které mohou být jen pochopeny a prožity. Znamky v důsledku toho vedou i k rychlému zapomínání povrchně naučeného, pokud možno ihned po dosažení známky jako rozhodujícího cíle snažení (Číhalová; Mayer, 1997).

Motivační význam známek je v sebe uzavřený, samoučelný: známkování motivuje opět jen činnosti, vedoucí k dosažení známek (Čáp, 1993).

Z práce Amonašvilliho (Amonašvili, 1987) vyplývá, že děti v 1. a 2. třídě známku spojují se svou pílí a nikoli s výsledkem učební činnosti. Znamky v jejich vědomí ještě nemají samostatný význam a tito žáci se ještě za známkami nehoní. Už ve třetí třídě se objevuje tendence “učit se kvůli známkám”. Tato tendence každým rokem sílí a slábne opět až v nejvyšších ročnících. V jednotlivých skupinách žáků je velice vyvinutá snaha dostávat dobré známky za každou cenu, dokonce i když si ji žák nezaslouží. Toto je právě ona honba za známkou. Dochází k jakési “fetišizaci” známky, objevuje se snaha dodat jí vlastní samostatnou hodnotu.

Od třetí třídy začíná spousta dětí školní povinnosti cítit jako břemeno a jejich píle klesá.

Dle Mertina (Mertin, 2003) lze konstatovat, že dosavadní systém školní klasifikace brání tomu, abychom ke každému dítěti přistupovali s převažujícím důrazem na pozitivní aspekty. Znamky neberou v potaz letitý psychologický poznatek, že pozitivní přístup podporuje učení.

Známka a osobnost žáka:

Amonašvili (1987) řadí výsledky učební činnosti žáka a jeho chování ve škole do kategorie nejčastějších subjektivních i objektivních příčin narušujících rodinné vztahy. Všechny negativní změny v rodinných vztazích vyvolávají u dítěte bolestivé prožitky. Jelikož dítě z mnoha příčin nemůže vždycky udržet dobré vztahy blízkých lidí k němu samému kvůli neúspěchům v učení, hledá často jiné způsoby, jak odvrátit očekávané komplikace v rodině. Pokouší se dosáhnout žádoucí (a nezasloužené) známky např. pomocí opisování, napovídání kamaráda, a tuto nezaslouženou známku vydávat v rodině za výsledek svého úsilí.

Jiné důsledky: žák pozná, že známka má pro rodiče zvláštní význam a může si diktovat podmínky, jež musí být splněny jako odměna za dobré známky (Čáp, 1993).

Tímto se známka, která má čistě relativně vyjadřovat úroveň znalostí, dovedností či návyků žáka, ve skutečnosti mění v charakteristiku jeho osobnosti vůbec; ovlivňuje všechny sféry jeho života a reguluje jeho vztahy a komunikaci. Znamka se dotýká vědomí a citů žáka, prožívají ji nejen žáci, ale i kamarádi a rodiče (Čáp, 1993).

Je nebezpečí, že budeme-li místo vnitřní stimulace používat systém klasifikačních stupňů, pak po skončení školní docházky se člověk nebude chtít dále vzdělávat, protože klasifikační stupně už nebudou.

Důsledky klasifikace:

Dle Číhalové a Mayera (Číhalová a Mayer, 1997) si návyk klasifikace každé dítě odnáší do života. Jeho pohled na lidi

je zúžen do vertikální stupnice: dobrý-špatný – a tři stupně mezi tím. Obrovskou škálu hodnot, vlastností a barev lidské duše objevuje obtížně a pozdě – jestli vůbec někdy. Děti se smířují se segregací, v důsledku toho i diskriminací jako s nutným zlem. Konformita, smíření s těmito skutečnostmi, vyžadovaná většinou škol, bezprostředně vede děti k pasivitě, ke smíření s daným stavem.

Známka má rovněž významný vliv na změnu kolektivních vztahů. Hodnocení tedy funguje nejen jako ukazatel úspěšnosti, ale také podstatnou měrou utváří vztahy v třídním kolektivu.

Podle známek se třídní kolektiv dělí do několika skupin. Složení těchto skupin se určuje ve 2. a 3. třídě, ale začíná se rýsovat již ve třídě první. Učitelé, žáci i rodiče pomáhají vytvořit takovou strukturu vztahů svými soudy (Amonašvili, 1987).

Shrnutí kladů a záporů klasifikace:

- + Známky poměrně rychle získávají u žáků vnější motivační hodnotu.
- + Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich vyjádření kvality svého dítěte – nejjednodušší symbol výkonu žáka.
- + Rychlost
- + Je vyžadováno 3. stupněm
- + Časová nenáročnost
- Nízká informační hodnota (Čáp, 1993).
- Znamka nemůže obsáhnout všechna kritéria hodnocení (Jarošová, 2004b).
- Chyba je nežádoucí jev – projev nevědění (Jarošová, 2004b).
- Oslabuje vnitřní motivaci (Čáp, 1993).

2.1.2 Slovní hodnocení

Hodnocením rozumíme takový popis vlastností, jevů, předmětů (objektů hodnocení), při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy (hodnocení politického vývoje, hodnocení programů, hodnocení možností vývoje jednotlivců i institucí).

Podstatou hodnocení je popis objektu (vlastností, schopností, postojů, kompetencí) s přihlédnutím k předem určeným kritériím bez jakékoliv přímé souvislosti s tříděním a zařazováním.

Jedná se o proces popisný a analytický. Přiřazuje k objektu vlastnosti a schopnosti, hledá jejich vazby a vztahy. Zároveň je i dynamický - sleduje v čase příčiny vzniku a proměn vlastností a schopností objektu, určuje podmínky jejich dalšího vývoje (Číhalová; Mayer, 1997).

Požadavky a podmínky slovního hodnocení:

Slovní hodnocení je nutné především považovat za účinný motivační a výchovný prostředek, napomáhající podstatnou měrou rozvíjet osobnost dítěte ve smyslu moderního pojetí cílů vzdělání. Musí být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení.

Je nezbytné pro rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte s mimořádným důrazem na postoje a kompetence společenské, rozvíjející v dítěti demokratické občanství (Číhalová; Mayer, 1997).

Navíc také zahrnuje postoje žáků, úsilí a snahu. Proto nejvíce prospívá problémovým a úzkostným žákům, kteří mají vzhledem

ke svým schopnostem reálnou perspektivu úspěchu a nejsou nadále vystavováni ohrožení ze získání špatné známky (Jarošová, 2004b), neboť hodnocení netkví v porovnávání s ostatními dětmi nebo s danou jednotnou normou platnou pro všechny děti. Hodnotí se skutečné, dosažené úspěchy dítěte – jeho cesta, kterou urazilo od startovní čáry. Tak může být i méně nadané dítě úspěšné. Délka cesty nemůže být záporných hodnot (Číhalová; Mayer, 1997).

Základní kritéria dle Číhalové a Mayera (Číhalová; Mayer, 1997):

- ✓ Nesmí pro dítě znamenat žádnou formu ohrožení například diskriminací, segregací, posměchem, trestem.
- ✓ Musí bezprostředně obsahovat uznání dítěte.
- ✓ Musí být výrazem hlubokého porozumění.
- ✓ Musí podněcovat širokou spolupráci mezi dětmi. Dítě pociťuje práci učitele jako spolupráci na společném úkolu.
- ✓ Musí zajistit všem dětem – v dané oblasti konání více i méně nadaným – prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce.
- ✓ Musí vytvářet podmínky pro vznik duchovního prostředí, naplněného láskou a porozuměním.
- ✓ Musí obsahovat jasnou, stručnou a jednoznačnou informaci, srozumitelnou dítěti, rodičům i dalším učitelům.
- ✓ Musí obsahovat analýzu příčin případných neúspěchů dítěte a doporučení k jejich odstranění.
- ✓ Musí rozvíjet seberealizaci dítěte tím, že bude brát na vědomí, akceptovat a uznávat i činnosti, vymykající se výchovnému plánu a programu školy či učitele.
- ✓ Musí podporovat touhu po dokonalém zvládnutí práce.

- ✓ Musí aktivně napomáhat rozvoji emotivních i racionálních složek osobnosti, vytvářejících vztah k demokracii a k přijetí všech jejích etických a sociálních hodnot.
- ✓ Musí obsáhnout maximum oblastí, z nichž se skládá cíl našeho školního konání – výchovy k postojům a kompetencím.
- ✓ Nesmí se omezit na hodnocení míry a kvality v oblasti získávání a osvojování informací.

Každý pojem ve slovním hodnocení by měl být jasný, nepodmíněný, srozumitelný. Hodnocení svou funkci plní jen tehdy, když je správně formulované. Jen pak je výrazem uznání.

Slovní hodnocení umožňuje poskytnout dítěti i rodičům bohatší informaci i náměty k tomu, na co se zaměřit v další práci, s negativními momenty i povzbuzením, upozornění na klady, kterých již dosáhl (Čáp, 1993).

Podmínkou realizace jednoho ze základních kamenů účinného slovního hodnocení je hluboké pochopení vnitřního smyslu učitelské práce: cílem našeho konání je dát dětem opravdu maximum vzdělání, které odpovídá jejich možnostem, ne pouze formálně „plnit“ předepsané učivo tím, že ho dětem „vyložíme“ s použitím maxima metodických dovedností, že učivo „procvičíme“ a „vyzkoušíme“. Rozhodujícím kritériem všeho školního činění je, do jaké míry jsme předali dětem hodnoty vzdělání v takovém rozsahu, který odpovídá všem jejich duševním schopnostem (Číhalová; Mayer, 1997).

Slovní hodnocení a jeho informační funkce

Žák se z něho dozví kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria. Má výhodu diagnostické formy. Poskytuje možnost citlivě sdělit žákovi i rodičům míru školních úspěchů, dodat informaci o okolnostech žákova chování a poskytnout vysvětlení jeho předpokládaných příčin i náhled do budoucna a pokyny, jak situaci řešit (Jarošová, 2004b).

Slovní hodnocení a motivace:

Motivační působení hodnocení je nejsilnější tehdy, jestliže začneme konstatováním kladů práce, činnosti či myšlenky, a to i v tom případě, když objekt hodnocení považujeme za velmi špatný (vždy musíme nalézt alespoň jedinou maličkost, zasluhující uznání). Teprve poté konstatujeme nedostatky – vždy zcela konkrétně, s naznačením konkrétní a srozumitelné cesty k nápravě (Číhalová; Mayer, 1997).

Aby mohlo být plně využito motivační hodnoty slovního hodnocení, musí plnit funkci zpětné vazby. Podstata je velmi jednoduchá: okamžitá kladná motivace, vyplývající z uznání, může nesmírně podnítit chuť k další práci, je-li práce vykonávána bezprostředně po uznání. Stav libosti navozený uznáním mobilizuje mozek k vyššímu výkonu. Uznání za vykonanou práci vytváří podmínky pro další úspěch.

Hodnocení sdělené žákovi týden po ukončení činnosti ztrácí značnou část své motivační hodnoty. Slovní hodnocení, které plní funkci vysvědčení – vyslovuje uznání za činnost, za práci během delšího období – je dominantní jeho informační hodnota. Jeho motivační hodnota je nízká a nenastartuje zpětnou vazbu.

Formy slovního hodnocení:

- Forma dopisu
- Sdělení

Důsledky slovního hodnocení:

Slovní hodnocení umožňuje upřímnou a otevřenou spolupráci dětí ve skupině i spolupráci na vyšší úrovni – spolupráci mezi skupinami. Důvěrnější vztah mezi učitelem a žákem.

Když má žák jasnou zpětnou vazbu, která nehodnotí jeho osobu, ale činnost, kterou dokázal a kterou nesplnil, je pro něj snadnější tyto nedostatky vylepšit – uvědomit si je a soustředit se na ně.

Shrnutí kladů a záporů slovního hodnocení:

- + Vysoká informační hodnota znalostí a vědomostí.
- + Šetrné sdělení nedostatků.
- + Posiluje u žáků přirozenou vnitřní motivaci k učení.
- + Nezatěžuje tolik psychiku žáka.
- + Obsahuje všechna kritéria hodnocení.
- + Chyba je vnímána jako přirozený jev učení (Jarošová, 2004b).
- Časová náročnost

2.2 Jak vnímají hodnocení zúčastnění

2.2.1 Učitel

Pro učitele je proces hodnocení prostředkem získávání informací o úrovni, které dosahují jeho žáci jako sociální skupina i jako jednotlivci ve vztahu k formulovaným cílům výchovně vzdělávacího procesu.

Učitel zasahuje prostřednictvím hodnotících výroků také do učební činnosti žáků. Usměrnjuje a koriguje tak jejich postup vedoucí k dosažení plánovaných výstupů. Školní hodnocení tedy plní ve vztahu učitel - žák také regulační funkci.

Hodnocení umožňuje učiteli postižení úrovně vlastní vyučovací aktivity při řízení a regulaci učebních činností. Ve výkonu žáků nachází zrcadlo kvality své práce (Kolář, et al., 1998).

2.2.2 Dítě

Žák se stává v průběhu i závěru výchovně vzdělávací práce objektem hodnocení učitele, spolužáků i sebe sama.

Verdikty hodnocení (zpětná vazba) jsou pro něho informacemi o úrovni splnění plánovaných úkolů výuky, a tedy i o jeho úspěšnosti ve škole.

Na základě zpětné vazby může žák korigovat své učební činnosti se záměrem dosáhnout v další etapě práce kvalitnějších výsledků. Školní hodnocení se tak stává prostředkem seberegulace.

Školní hodnocení je nejčastěji spojováno s vnější motivací žáků k učení, tedy s plněním motivační funkce. Pozitivní hodnocení – být úspěšný, je jednou z prioritních potřeb většiny lidí, jejichž uspokojení je spojeno s příjemnými prožitky. Pozitivní hodnocení se tak stává jedním z nejúčinnějších motivů školní aktivity žáků.

Negativní hodnocení žáky zpravidla demobilizuje, pokud není vyváжено alespoň oceněním snahy žáka, jeho píle. Důkazem toho jsou jedinci, kteří jsou v posledních třídách základní školy motivačně imunní vůči jakémukoliv hodnocení. Tito žáci přejímají pozice neúspěšných, nenapravitelných, a protože nenalézají možnost uspokojit svou potřebu být úspěšný ve školní práci, hledají ji v jiných oblastech, z nichž mnohé negativně ovlivňují průběh výchovně vzdělávací práce a ve svých důsledcích i rozvoj osobnosti (Kolář, et al., 1998).

Amonašvili (Amonašvili, 1987) upozorňuje na to, že děti zpočátku neoperují takovými slovy jako „dobrý žák“, „špatný žák“, „lenoch“. Nevyčleňují se z kolektivu a nevyzbrojují se proti němu tím, že se cítí výborným žákem či čtyřkařem. Učí se podle svých možností, jejichž odhalení bude mimochodem záviset na zaměřenosti výuky. Není potřeba je do učení nutit. Vede a podněcuje je dětská zvědavost a genetická snaha o poznání. Nutná je pouze racionálně uspořádaná látka a pedagogické vedení, vytvářející podmínky pro to, aby se mohly projevit různorodé vnitřní potence a aby bylo možno děti zapojit do procesu poznávací činnosti.

Dítě nemůže vědět a tím spíše předvídat, jakou roli začnou známky hrát v jeho sociálním životě. Zpočátku musí pedagog děti se známkami seznamovat, vysvětlovat rozdíly mezi nimi, jejich

gradaci. A brzy to dítě pozná, neboť známky budou v mnoha ohledech určovat a regulovat jeho vztah k lidem a okolí (dospělým i malým) a naopak. Radost z prvních známek rychle pomine, což je způsobeno změnou sociálních vztahů, která za nimi následuje.

Dle Čápa (Čáp, 1993) jsou pocity žáků závislé také na tom, jakou vztahovou normu učitel používá. Při individuální vztahové normě jsou žáci klidnější, mají více jistoty, více se naučí. Pokud učitel důsledně užívá sociální normu, žáci to prožívají jako nátlak ke konkurenci, snadno v nich vzniká pocit bezmocnosti a nechuti ke škole.

2.2.3 Rodič

Když dítě dostane známku horší než „1“, dospělý má pocit, že dítě něco neumí, nezná, nemůže, a že je třeba mu pomoci. Ale v čem a jak pomoci, to nemůže uhodnout, protože ve známce je to všechno skryto. Proto se různé formy pomoci dítěti někdy jeví jako krajně protikladné a neúčinné. Bohužel je velmi rozšířena pomoc, kterou nazýváme administrativní: dítěti se na delší či kratší dobu zakazuje zábava a styky s kamarády, rodiče ho odhánějí od domácích věcí a starostí a násilně ho posazují k psacímu stolu: „Nevstaneš, dokud se všechno nenaučíš!“, „Dokud se nepřipravíš na všechny hodiny, nepůjdeš nikam!“, „Tvé kamarády sem nepustím, protože tě ruší!“, „Televize tě nesmí ani napadnout!“, „Vyzkouším tě, jak ses to naučil!“ apod.(Čáp, 1993).

2.3 Klasifikace versus slovní hodnocení očima psychologa

Podle Čápa (Čáp, 1993) se známek často užívá jako odměn a trestů. Zámka, kterou dává učitel žákovi, přesahuje hodnocení jednotlivého výkonu i práce žáka za delší období.

Srovnáme-li hodnocení dítěte ve škole s hodnocením dospělého v zaměstnání je dítě hodnoceno za časovou jednotku mnohem častěji než většina dospělých v práci. Tato skutečnost je pro děti a mladistvé zdrojem zvýšené zátěže.

Žáci zařazení do kategorií dle známek (např. jedničkáři, trojkaři) často přijmou hodnocení jako vystižení podstatných a trvalých vlastností. Toto hodnocení však může být nepřiměřené, narušuje žákovo sebevědomí, jeho psychosomatický stav i možnosti dalšího úsilí.

Jeden ze způsobů sloužící k překonání nedostatků klasifikace a školních známek je slovní hodnocení. V mnoha zemích děti nejsou podrobeny tlaku známek v prvním ročníku, někde i po několik let. Například v Dánsku při devítileté až desetileté základní školní docházce je možné teprve od sedmého ročníku skládat zkoušky z absolvovaného učiva. Výsledek zkoušky je vyjádřen známkami. Neexistuje zde opakování ročníku. Přitom většině rodičů i žáků velmi záleží na tom, aby si mladistvý odnášel ze školy co nejvíce bez ohledu na zkoušky a známky.

Dle Mertina (Mertin, 2004) však tento nový přístup vyžaduje podstatnou změnu v přípravě budoucích pedagogů. Psychologie se bude muset stát mnohem podstatnější částí výuky všech učitelů, než je tomu dosud. Nebude to ovšem tak, jak tomu je leckde dnes, psychologie pro psychology, ale psychologie pro uživatele. V tom je úloha psychologů, aby alespoň částečně převáděli

psychologické poznatky do podoby použitelné v učitelské praxi. Představa, že dobrý poznatek lze jaksí automaticky uplatnit v praxi neplatí ani pro odborné psychology, natož pro uživatele psychologie.

Slovním hodnocením bez známek se předchází mnoha negativním jevům spjatým se zjednodušujícím hodnocením výkonů žáka formou známky. Je možná také individualizace hodnocení (Čáp, 1993).

Mertin (Mertin, 2004) zvažuje, jak reformovat školu, aby plnila úkoly, které od ní naše společnost a rodiče roku 2003 a dospělí roku 2015 očekávají. Škola se má systematicky věnovat tomu, aby se dítě učilo rozumět samo sobě a druhým dětem, naslouchat názorům druhých, umět vyjádřit vlastní názor, mluvit s lidmi, přijmout jedinečnost každého dítěte, přijmout myšlenku celoživotního vzdělávání a kultivace, mít chuť se vzdělávat, umět kriticky myslet.

Slovní hodnocení umožňuje lépe řešit problém vztahových norem. Užití různých norem může být účelné, zvláště proto, že mechanické užívání jediného hlediska (zvláště sociální vztahové normy) vede k výše uvedeným nepříznivým účinkům známek.

Děti užívají sociální normu zvláště v mladším školním věku; nelze ji ignorovat, ale učitel by ji neměl zdůrazňovat, zvláště ne na začátku školní docházky. Dominance sociální vztahové normy vede k nežádoucím účinkům známek, jak byly uvedeny, narušuje u mnoha dětí sebehodnocení a motivaci k učení. Jednostranné zdůraznění sociální vztahové normy brzdí jedincův vývoj hodnocení, ztěžuje vývoj k individuální vztahové normě, která je podstatná pro zralého dospělého jedince.

Čáp (Čáp, 1993) poukazuje na studii Rheinberga, který zjistil, že u žáků pátých ročníků, ve třídách, kde učitel aplikuje sociální vztahovou normu, polovina žáků na konci školního roku tvrdí, že umějí jen tolik nebo méně, než na začátku roku. Naproti tomu u učitelů s individuální vztahovou normou dvě třetiny žáků tvrdí, že umějí více.

V ideálním případě musí vést aplikace vztahových norem v konečném důsledku k uspokojení potřeb dítěte. Podrobně popisuje potřeby Houška (Houška, 1993):

Základní:

- Fyziologické potřeby
- Potřeba bezpečí a zajištění
- Potřeba lásky, potřeba někam patřit
- Sebeúcta
- Identita

Metapotřeby:

- Seberealizace
- Tvůrčí aktivita

Jedná se přesnou o hierarchii potřeb, kdy je vždy nutné uspokojit potřebu níže položenou, aby potřeby položené výše nabyly na aktuální důležitosti.

Každá forma hodnocení výkonu žáka má přednosti i nedostatky. Ani slovní hodnocení není bez úskalí. Některý učitel i při slovním hodnocení užívá sociální vztahové normy, srovnává neúspěšného žáka s úspěšnějšími, a tím se ještě prohlubují nedostatky postupu hodnocení, vyjádřené známkami. V jiných případech učitel ve slovním hodnocení převádí nedostatky ve výkonu na negativní charakterové vlastnosti dítěte. Tak vzniká

„pseudopsychologický posudek“, který narušuje sebehodnocení dítěte, vybízí rodiče k tvrdým trestům a může mít pro další život ještě horší následky než špatné známky. Zkušenosti u nás ukázaly, že přechod k slovnímu hodnocení bez potřebné přípravy učitelů i rodičů nezajišťuje realizaci pozitivních možností této formy hodnocení žákovského výkonu.

II. Empirická část

1 Cíl

Cílem práce bylo s použitím metody dotazníku zjistit a porovnat názory učitelů a rodičů na různé formy hodnocení (slovní hodnocení – klasifikace). Dále pak na základě získaných informací popsat a vyhodnotit zkušenosti dotázaných v České Lípě.

Vzhledem k tomu, že klasifikace je používána bez výjimky na všech školách, zaměřila jsem se více na zjišťování dat vztahujících se ke slovnímu hodnocení, které u nás ještě není tak rozšířené.

2 Stanovení hlavních otázek výzkumného problému

V souladu s cílem jsem formulovala následující otázky:

1. Používají učitelé na 1. stupni základních škol v České Lípě slovní hodnocení?
2. Jsou učitelé na 1. stupni základních škol v České Lípě přesvědčeni o kladném působení slovního hodnocení na žáky?
3. Je časová náročnost slovního hodnocení tak závažná, že je pro učitele důvodem pro jeho nepoužívání?

3 Použité metody

Ke zjištění potřebných informací jsem sestavila dotazník (plné znění viz příloha č. 1), který se skládá ze dvou částí.

V první části – otázky 1–3 jsou identifikační. Odpovědi obsahují informace u učiteli a jeho praxi.

Druhá část obsahuje osm polouzavřených otázek, pomocí nichž zjišťuji, zda učitelé na 1. stupni základních škol používají slovní hodnocení, jaký mají názor na jeho působení na žáka a v čem spatřují problém při realizaci slovního hodnocení.

Dotazník byl učitelům předložen v průběhu měsíce března 2006. Vyplnění dotazníku bylo anonymní.

V České Lípě se nachází osm základních škol státních a jedna základní škola soukromá.

Procenta jsou z důvodu větší přehlednosti zaokrouhlena na celá čísla.

4 Popis prostředí výzkumu

Město Česká Lípa

Česká Lípa je bývalé okresní město Libereckého kraje, do kterého migrovaly tisíce lidí za prací v uranových dolech. Jeho rozloha je 6.609,4ha. K 1. 1. 2006 žilo v České Lípě 39.053 obyvatel. Hustota osídlení je 169 obyvatel na 1 km². Většina obyvatel žije v několika panelových sídlištích.

Míra nezaměstnanosti činí 8,28%. 53,77% obyvatel je ekonomicky aktivních, 45,18% je neaktivních a u 1,05% nebylo zjištěno. 19,63% obyvatel města nemá ukončené základní vzdělání, 32,4% obyvatel má ukončeno střední odborné učiliště, odborné učiliště nebo učiliště, 19,78% obyvatel města má středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou, 2,55% obyvatel ukončilo vyšší odbornou školu nebo nástavbu a 5,48% obyvatelstva má ukončené vzdělání vysokoškolské. Uvedené údaje jsou získané ze Statistického úřadu města Liberec a jsou zjištěna k datu 1. 1. 2006.

V České Lípě je osm státních základních škol a jedna základní škola soukromá. Sídlíšní školy jsou ZŠ Špičák, ZŠ Slovanka, ZŠ Sever, ZŠ Jižní, ZŠ Lada. Zbývající školy – ZŠ Tyršova, ZŠ Partyzánská, ZŠ Pátova – mají širší spádovou oblast. ZŠ Klíč je školou soukromou, zaměřenou na žáky se specifickými poruchami učení.

V tabulce č. 1 je uveden přesný počet oslovených učitelů na 1. stupni základních škol a počet odevzdaných vyplněných dotazníků.

Tab. č. 1 přehled oslovených učitelů a odevzdaných odpovědí

Název	Počet oslovených	Počet odpovědí
ZŠ Jižní	8	8
SZŠ Klíč	5	5
ZŠ Lada	12	8
ZŠ Partyzánská	12	11
ZŠ Pátova	1	0
ZŠ Sever	12	12
ZŠ Slovanka	15	8
ZŠ Špičák	19	6
ZŠ Tyršova	16	9

5 Vlastní výzkum

Ze 100 oslovených učitelů učících na 1. stupni všech základních škol v České Lípě, vyplnilo dotazník 67. Nejnižší ochota spolupráce byla na největší škole v České Lípě, kde z 19ti oslovených učitelů učících na 1. stupni ZŠ, jich odevzdalo dotazník pouze 6.

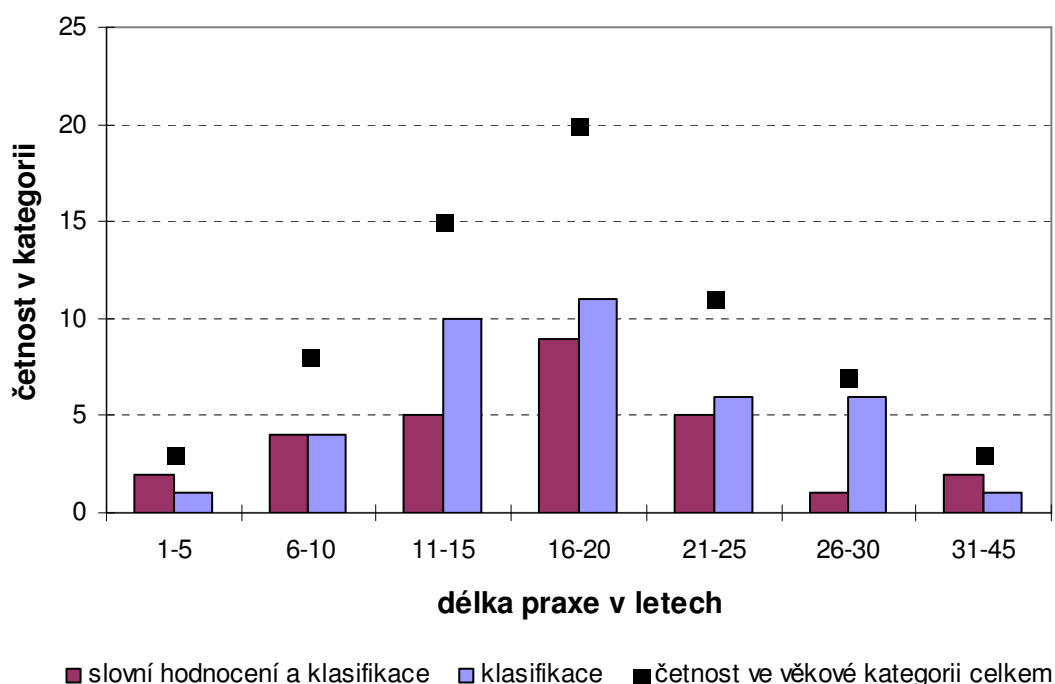
Výsledky jsou uvedeny v procentech. Vyhodnocení bylo provedeno z počtu učitelů, kteří spolupracovali při zjišťování dat, nikoliv z počtu oslovených učitelů.

5.1 Délka Vaší praxe na 1.stupni základní školy?

Na základě odpovědí bylo období praxe rozděleno do sedmi kategorií (interval=5 let).

Z grafu č. 1 vyplývá, že největší počet respondentů se nachází v kategorii délky praxe od 11 do 15 (n=15) a od 16 do 20 let (n=20). S ohledem na nízký počet jedinců nelze z výsledků v jednotlivých kategoriích usuzovat na významné rozdíly mezi počtem pedagogů preferujících klasifikaci před slovním hodnocením v kombinaci s klasifikací. Rovněž nelze usuzovat na významné rozdíly mezi kategoriemi.

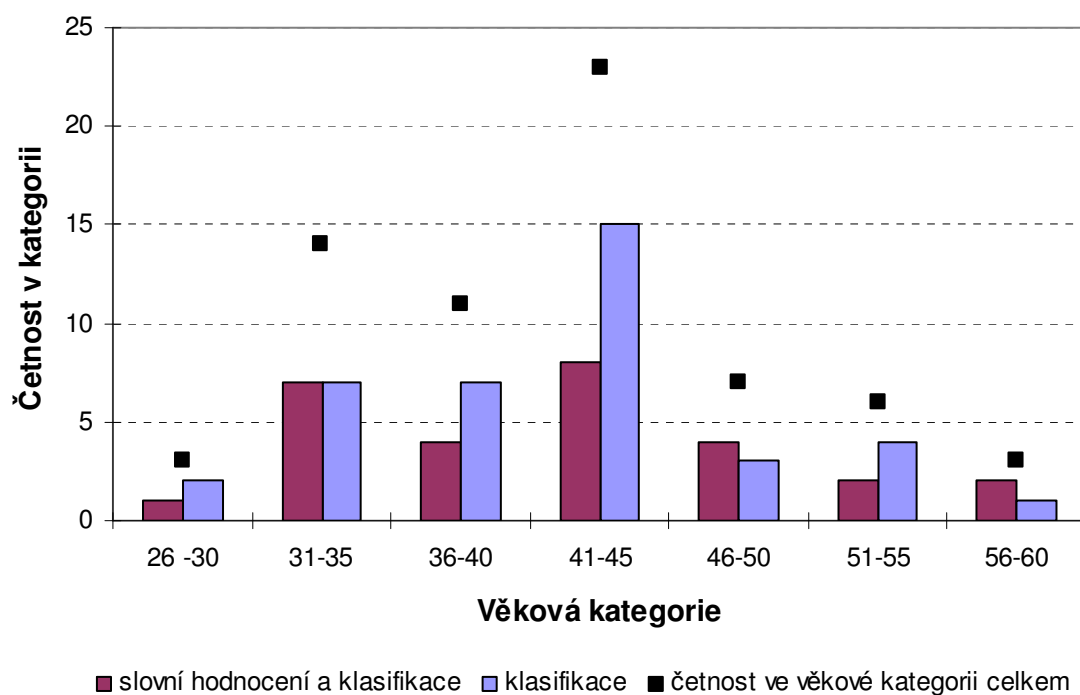
Graf č. 1 Vztah mezi délkou praxe a způsobem průběžného hodnocení



5.2 Věk

Učitelé byli rozděleni podle věku do sedmi kategorií (interval=5 let). Největší počet respondentů (n=23) se nachází ve věkové kategorii od 41. do 45. roku věku, ve které 65% učitelů preferuje klasifikaci před slovním hodnocením v kombinaci s klasifikací (graf č.2). Dále nebyly zjištěny významnější rozdíly v jednotlivých kategoriích ani mezi kategoriemi v závislosti na věku dotazovaných jedinců.

Graf č. 2 Vztah mezi věkem učitelů a způsobem průběžného hodnocení



5.3 Typ absolvované vysoké školy

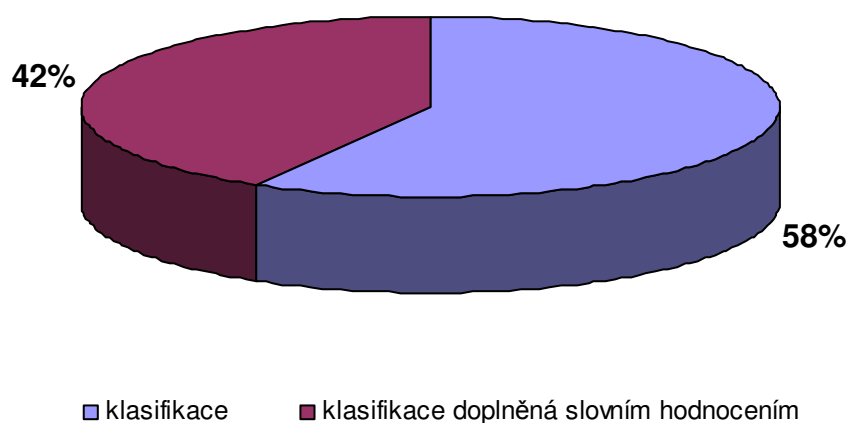
Téměř všichni učitelé jsou absolventy pedagogické fakulty, učitelství pro 1. stupeň základních škol. Dva učitelé ukončili pedagogickou fakultu, speciální pedagogiku a jeden učitel vystudoval pouze střední pedagogickou školu.

Z výše zjištěného nelze vyvodit žádný vztah mezi typem absolvované školy a použitím slovního hodnocení.

5.4 Při průběžném hodnocení upřednostňujete?

Z grafu č. 3 vyplývá, že z celkového počtu odpovídajících (n=67) preferuje při průběžném hodnocení 58% klasifikaci, zatímco 42% využívá klasifikaci rozšířenou o slovní hodnocení. Nebyl zaznamenán případ, kdy by učitel používal pouze slovní hodnocení.

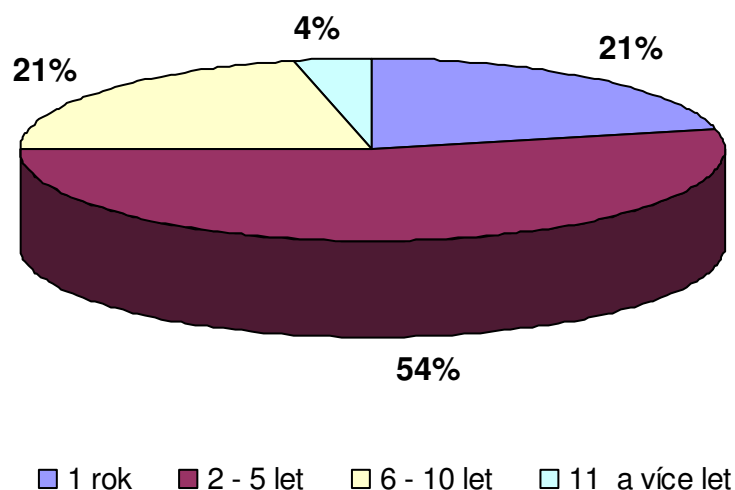
Graf č. 3 Procentuální podíl jednotlivých forem průběžného hodnocení na 1. stupni ZŠ v České Lípě



5.5 Jak dlouho používáte průběžné slovní hodnocení?

Z údajů zpracovaných v grafu č. 4 vyplývá, že nejvyšší procentuální podíl - 54% z počtu učitelů užívajících průběžné slovní hodnocení (n=28), tvoří učitelé zařazení v kategorii mezi 6–10 lety používání této formy hodnocení.

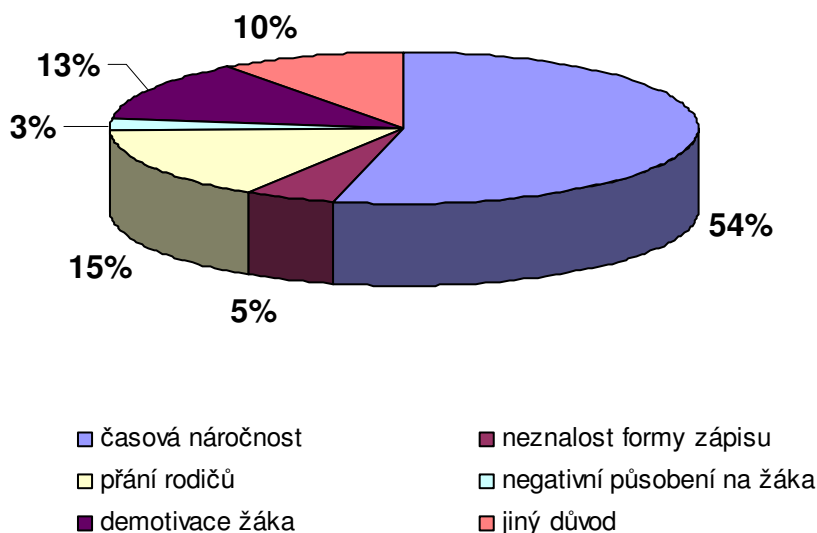
Graf č. 4 Délka praxe v používání slovního hodnocení



5.6 Pokud nepoužíváte slovní hodnocení, je to hlavně z důvodu:

Z grafu č. 5 vyplývá, že z počtu 39 učitelů, kteří upřednostňují klasifikaci před slovním hodnocením v kombinaci s klasifikací, 54% uvádí jako hlavní důvod pro nepoužívání slovního hodnocení časovou náročnost. 5% uvádí jako hlavní důvod neznalost formy zápisu a pouze jeden respondent se obává negativního působení slovní formy hodnocení na žáka. Další skupiny se jeví poměrně vyrovnané – pro 15% je důvodem přání rodičů, 10% respondentů důvod blíže nespecifikovalo.

Graf č. 5 Důvody pro nepoužívání slovního hodnocení

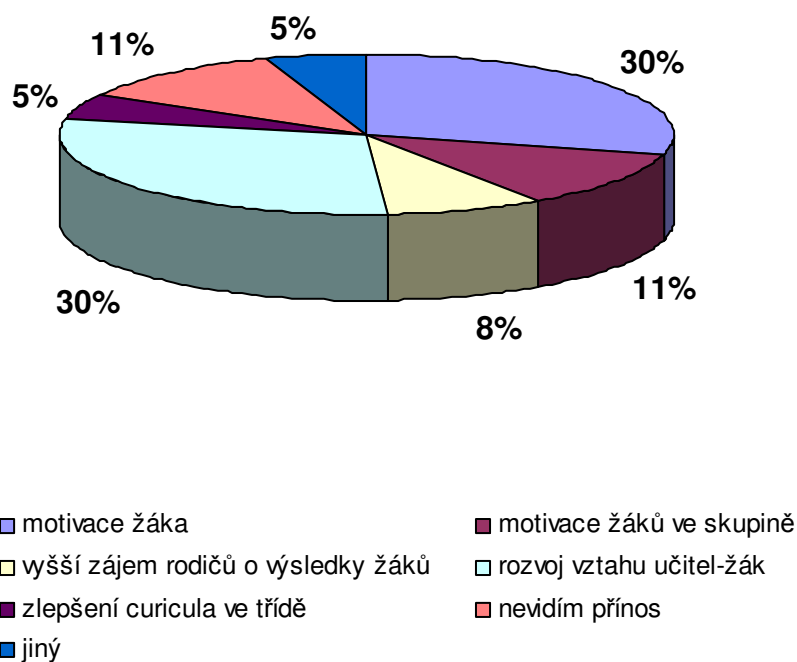


5.7 Jaký vidíte hlavní přínos slovního hodnocení?

Vzhledem k tomu, že řada z oslovených učitelů uvedla více než jednu odpověď bylo zpracováno v grafu č. 6 celkem 96 odpovědí. Jako hlavní přínos slovního hodnocení byl nejčastěji vyzdvížen jednak vliv na rozvoj a zlepšení vztahů učitel – žák, a jednak motivace samotného žáka, shodně po 30%.

Pouze 11% odpovědí „nevidím přínos“ naznačuje, že řada učitelů, kteří uvedli, že upřednostňují pouze klasifikaci (viz kap.5.4), vidí v této formě hodnocení jistý pozitivní efekt.

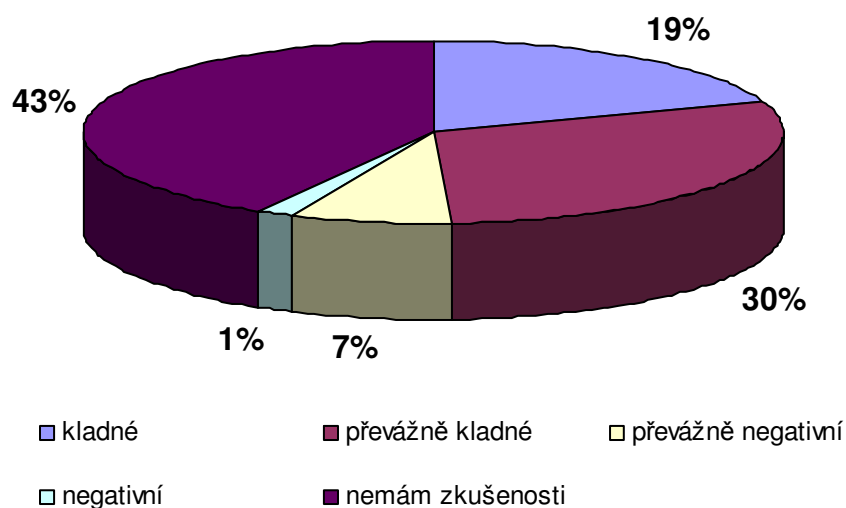
Graf č. 6 Hlavní přínos slovního hodnocení



5.8 Jaké máte zkušenosti s přijetím slovního hodnocení rodiči?

Z výsledků v grafu č. 7 vyplývá, že z celkového počtu odpovídajících učitelů (n=67) nemá 43% učitelů žádné zkušenosti s reakcí rodičů na slovní hodnocení žáků, což odpovídá faktu, že 58% učitelů tento způsob hodnocení nevyužívá (kap. 5.4). Většina respondentů se setkává s kladným či převážně kladným přijetím (19 resp. 30%), zatímco vysloveně negativní zkušenost má pouze 1% dotázaných.

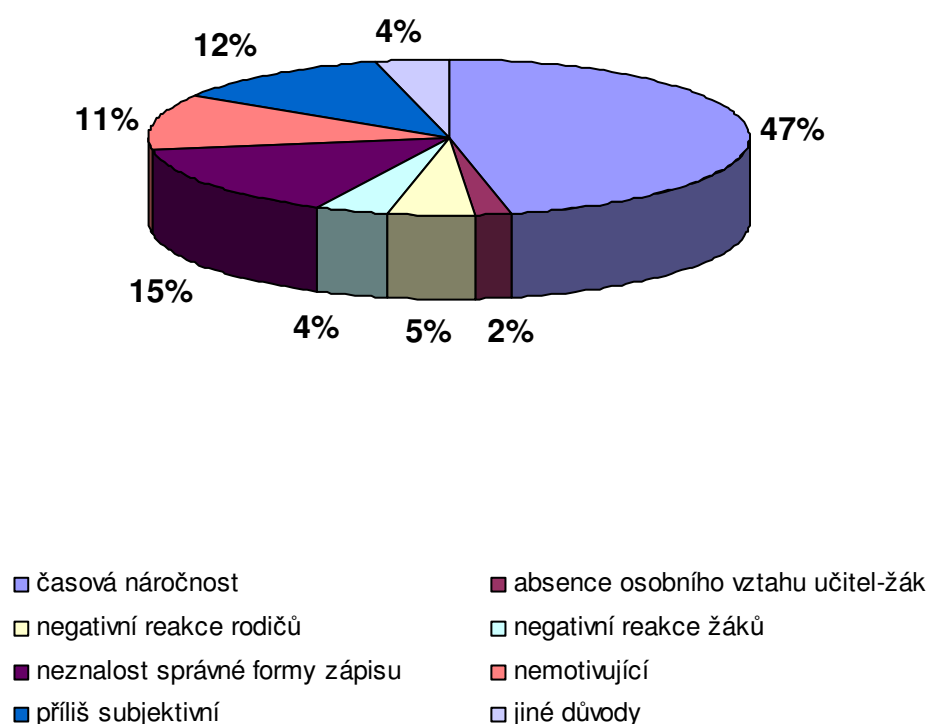
Graf č. 7 Zkušenosti s přijetím slovního hodnocení rodiči



5.9 V čem vidíte hlavní překážku v použití slovního hodnocení?

Z celkového počtu 67 respondentů vnímá 47% učitelů jako hlavní překážku v používání slovního hodnocení velkou časovou náročnost. 15% dotázaných vidí jako překážku neznalost správné formy zápisu. 12% se obává přílišné subjektivity slovního hodnocení. Zatímco pro žáka nemotivující považuje tento způsob hodnocení 11% respondentů (graf č. 8).

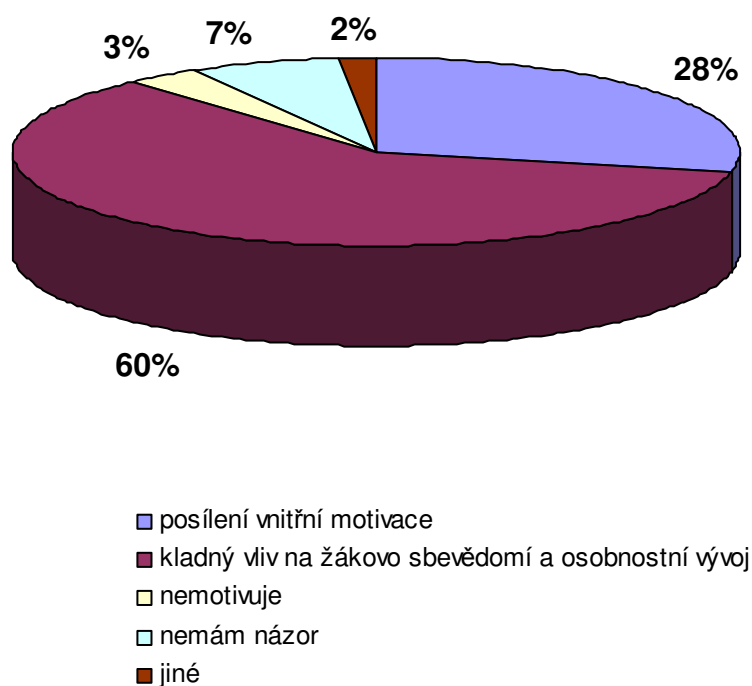
Graf č. 8 Hlavní překážky použití slovního hodnocení



5.10 Jak podle Vás působí slovní hodnocení na žáky?

Z celkového počtu respondentů (n=67), celkem 88% učitelů vyzdvihuje kladné působení na žáka. Jednak na žákovo sebevědomí a osobnostní rozvoj - 60%, a jednak na posílení žákovy vnitřní motivace – 28% (graf č. 9). Nebyl zaznamenán případ, kdy by se učitel obával záporného působení na žákovo sebevědomí a osobnostní vývoj.

Graf č. 9 Odhad působení slovního hodnocení na žáky



5.11 Při tvorbě slovního hodnocení se inspirujete:

Z celkového počtu učitelů užívajících průběžné slovní hodnocení čerpá 71% inspiraci v odborných pedagogických časopisech, 18% v odborné literatuře. 11% dotázaných zdroj blíže nespecifikovalo.

6 Vyhodnocení hlavních otázek výzkumného problému

1. Používají učitelé na 1. stupni základních škol v České Lípě slovní hodnocení?

Jak vyplývá z grafu č. 3 (kap. 5.4), slovní hodnocení jako doplněk klasifikace používá 42% z učitelů. Samotné slovní hodnocení nepoužívá žádný učitel.

Učitelé na 1. stupni základních škol v České Lípě slovní hodnocení používají, ale pouze jako doplněk klasifikace.

2. Jsou učitelé na 1. stupni základních škol v České Lípě přesvědčeni o kladném působení slovního hodnocení na žáky?

Z dosažených výsledků uvedených v grafu č. 6 (kap. 5.7) a č. 9 (kap. 5.10), lze jednoznačně vyčíst, že jsou učitelé o kladném působení slovního hodnocení na žáky přesvědčeni, přesto, že řadou z nich (39 respondentů) z různých příčin není využíváno.

3. Je časová náročnost slovního hodnocení tak závažná, že je pro učitele důvodem pro jeho nepoužívání?

Z grafu č. 5 (kap. 5.6) je patrné, že 54% učitelů upřednostňujících klasifikaci (n=39) shledávají hlavní a nejzávažnější důvod pro nepoužití slovního hodnocení právě v časové náročnosti.

Překážku v použití slovního hodnocení celkového počtu učitelů znázorňuje graf č. 8 (kap. 5.9). I zde zastupuje největší procento (47%) časová náročnost.

7. Závěr

Školní hodnocení bude na žáky působit příznivě v průběhu jejich učení i formování osobnosti, pokud bude humánní, respektující osobnost dítěte, povzbuzující jeho jistotu, radost z činnosti a z úspěchů, i když malých. Proto je mimo jiné důležité, aby to bylo hodnocení konkrétní, vztahující se k jeho činnosti a výkonu, ne posuzující (popřípadě znehodnocující) dítě, jeho vlastnosti a osobnost. Slovní hodnocení poskytuje pro výše uvedené ideální prostor. Nelze ale jednoznačně říci, že slovní hodnocení je to jediné správné a vhodné školní hodnocení. Snad ještě více záleží na tom, jakou učitel používá vztahovou normu. Slovní hodnocení je výborné, pokud je správně používáno, formulováno. Je to celkově jiná „filozofie“ učitele.

Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že si učitelé uvědomují kladné působení slovního hodnocení na osobnost žáka, ale není všemi používáné převážně z důvodu časové náročnosti. Dalším nejčastěji zmiňovaným problémem byla udávána neznalost formy zápisu.

Z výpovědí jsem cítila určitý rozpor v názorech a používání hodnocení.

8. Seznam použité literatury

- AMONAŠVILI, Š., A., Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků. Praha: PF UK, 1987.
- ČÁP, J., Psychologie výchovy a vyučování. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I., Klasifikace a slovní hodnocení, Zkušenosti z praxe na ZŠ. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6
- HOLT, J., Proč děti neprospívají. Praha: Agentura STROM, 1994. ISBN 80-901662-4-5
- HOUŠKA, T., Škola je hra! Praha: Tomáš Houška, 1993. ISBN 80-900704-9-3
- JAROŠOVÁ, Z., Známkování není totéž co hodnocení. Moderní vyučování 8/2004a. Dostupné na [www](http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My08a08A):
http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My08a08A
- JAROŠOVÁ, Z., Známkování a slovní hodnocení. Moderní vyučování 9/2004b. Dostupné na www:
http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&Kod=MV_My09a08A
- JAROŠOVÁ, Z., Zámka nebo slovní hodnocení? Učitelské noviny č. 26/2004c. Dostupné na www:
http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=zamamka.htm
- KJAERGAARD, E.; MARTINENIENE, R., Pětkrát hurá demokracii, O demokracii v každodenní praxi školy. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-5-8
- KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R., Školní hodnocení a jeho

současné problémy. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-202-6

- KOVALIKOVÁ, S., Integrovaná tematická výuka. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-9011873-0-7
- MATĚJČEK, Z, Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5
- MERTIN, V., Méně historických dat, více psychologie . Psychologie Dnes 9/2003. Dostupné na www: <http://www.portal.cz/scripts/detail.asp?id=2673>
- SLAVÍK, J, Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- STAUDKOVÁ, H., Metodický list. Dostupné na www: <http://www.alter.cz/>

Příloha č. 1

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, kterým bych chtěla zjistit přístup učitelů ke slovnímu hodnocení na 1.st.ZŠ. Fakta zjištěná dotazníkem budou použita pouze v mé diplomové práci („Slovní hodnocení na 1.st.ZŠ. v České Lípě“). Vámi zvolené odpovědi prosím zakroužkujte.

Děkuji za přesné vyplnění

Jana Svobodová

1. Délka Vaší praxe na 1.st.ZŠ?

2. Věk

3. Typ absolvované vysoké školy

- pedagogické, obor 1.st.ZŠ:
- jiné školy (jaké):

4. Při průběžném hodnocení žáků upřednostňujete?

- klasifikaci
- klasifikaci doplněnou slovním hodnocením
- slovní hodnocení

5. Jak dlouho používáte průběžné slovní hodnocení?

- první rok
- dva až pět let
- šest až deset let
- jedenáct a více
- slovní hodnocení nepoužívám

6. Pokud nepoužíváte slovní hodnocení, je to hlavně z důvodu:

- časové náročnosti
- neznalosti formy slovního hodnocení
- přání rodičů
- špatného působení na žáky
- demotivace žáků
- jiného:

7. Jaký vidíte hlavní přínos slovního hodnocení?

- motivace žáka
- motivace žáků ve skupině
- vyšší zájem rodičů o výsledky žáků
- rozvoj vztahu učitel-žák
- zlepšení curricula ve třídě
- nevidím přínos
- jiný:

8. Jaké máte zkušenosti s přijetím slovního hodnocení rodiči?

- kladné
- převážně kladné
- převážně negativní
- negativní
- nemám zkušenosti

9. V čem vidíte hlavní překážku v použití slovního hodnocení?

- časově náročné
- absence osobního vztahu učitel-žák
- negativní reakce rodičů
- negativní reakce žáků
- neznalost správné formy zápisu
- nemotivující
- slovní hodnocení je příliš subjektivní
- jiná:

10. Jak podle Vás působí slovní hodnocení na žáky?

- posiluje vnitřní motivaci
- působí kladně na žákovo sebevědomí a osobnostní vývoj
- působí záporně na žákovo sebevědomí a osobnostní vývoj
- demotivuje
- nemám názor
- jiné

11. Při tvorbě slovního hodnocení se inspirujete:

- v literatuře
- pedagogickými časopisy
- jinde

Příloha č. 2

Sbírka zákonů č. 561/2004

ze dne 24. září 2004

o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

(školský zákon)

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

ČÁST TŘETÍ

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

§ 51

(1) Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení; za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení.

(2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen “klasifikace”), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

(3) Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně,

převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.

(4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.

(5) V posledním roce plnění povinné školní docházky vydá škola žákovi výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání stanovených v § 44. V pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání vydá škola výstupní hodnocení žákovi, který se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole.

Tento zákon nabývá účinnosti dnem 1. ledna 2005, s výjimkou ustanovení § 20 odst. 3, 5 až 7, které nabývá účinnosti dnem vyhlášení, a s výjimkou ustanovení § 77 až 79, § 80 odst. 3 až 10, § 81 odst. 1 až 8 a § 82 odst. 3, která nabývají účinnosti dnem 1. září 2007.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

3 Pojetí a cíle základního vzdělávání

3.1 Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

10 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV.

Psychosociální podmínky:

- vytváření pohody prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli a vedením školy
- vzdělávání propojené se skutečným životem - osvojování si toho, co má pro žáky praktický smysl, co vede k praktické zkušenosti
- věková přiměřenost a motivující hodnocení - respekt k individualitě žáků, hodnocení v souladu s individuálními možnostmi a pokrokem, dostatek zpětné vazby, tolerantnost k chybám a omylům
- naplnění potřeb žáků - všestranný prospěch žáka je hlavním momentem v přípravě a realizaci vzdělávání
- příznivé sociální klima - otevřenost a partnerství v komunikaci, úcta, tolerance, uznání, empatie, spolupráce a pomoc druhému, sounáležitost se třídou, školou
- ochrana žáků před násilím, šikanou a dalšími patologickými jevy
- spoluúčast žáků na vzdělávání a životě školy, která přechází do modelu demokratického společenství - budování komunity na principech svobody, odpovědnosti, stability společných pravidel, spravedlnosti, spolupráce
- včasná informovanost o věcech uvnitř školy i mimo ni
- respekt k potřebám jedince a jeho osobním problémům

**Příklad závěrečného vysvědčení v 1. třídě formou
slovního hodnocení (Číhalová; Mayer, 1997)**

Karle,

ukončil jsi první rok své školní docházky. Patřil jsi k nejlepším žákům třídy, toto vysvědčení by mělo obsahovat samou chválu. Ano, velmi pěkně a výrazně jsi četl, dobře jsi rozuměl všemu, co jsi přečetl, dovedl jsi hezky vyprávět o svých výletech s rodiči. Někdy při čtení a vyprávění ostatních jsi byl netrpělivý a vadilo Ti, že nejsou všichni takoví jako Ty. Zapomněl jsi, že Lenka sice pomaleji četla než Ty, ale zase Tě předhonia v počítání a nikdy se Ti nesmála! Moc hezky jsi zpíval, ale vzpomeň si, jak se Ti nelíbilo, že někteří Tví kamarádi nám svým hlasem zpívání kazili. Vyčítal někdo Tobě, že se Ti nepodařil ani jeden výkres tak, abychom ho mohli dát na výstavu?

Při prvouce jsi znal každý kout naší obce a o našem rybníku jsi nám řekl tolik zajímavých věcí jako zkušený rybář. Doma ale prý Tvé učebnice a sešity uklízí za Tebe maminka. Pokus se v příštím roce udržovat si ve svých věcech pořádek už zcela sám!

Karle, byl jsi opravdu dobrý žák, ale to ještě neznamená, že smíš ostatní podceňovat jen proto, že neumějí všechno jako Ty. Zatím jsme Ti to promíjeli, ale kdybys v tom pokračoval, možná, že by Tě lidé přestali mít rádi – a to by byla škoda. Nezapomeň, že každý z nás umí něco lépe, něco zase hůře.

Přeji Ti moc hezké prázdniny a hodně úspěchů ve 2. třídě.